

Form@re, ISSN 1825-7321

© Edizioni Erickson, www.erickson.it

Questo articolo è ripubblicato per gentile concessione della casa editrice Edizioni Erickson.

Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano

Giuseppe Tacconi

Università degli Studi di Verona

Gustavo Mejia Gomez

Formatore, Verona

Abstract

Il contributo presenta l'impianto metodologico di un progetto di ricerca in corso di realizzazione con un gruppo di docenti della formazione professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, basato sull'approccio dell'analisi narrativa delle pratiche educative, attraverso l'osservazione videoripresa di una lezione.

Parole chiave: formazione degli insegnanti, ricerca narrativa, analisi di pratiche educative, videoriprese di pratiche didattiche.

Summary

The paper presents the methodological framework of a service research project involving a group of teachers in Italian schools for vocational education and training in the Autonomous Province of Bolzano (Northern Italy), based on the approach of narrative analysis of educational practices by using observations and digital records.

Keywords: teacher education, narrative inquiry, analysis of educational practices, digital records of practice.

Introduzione

I/le formatori/trici della formazione professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano che, dopo alcuni anni di servizio, vengono ammessi al corso che li abilita all'insegnamento sono abituati alla pratica della visita in aula da parte di una commissione di valutazione, composta dal dirigente della scuola professionale in cui operano e da due docenti esperti. Il fatto però che questa visita assuma una valenza valutativa rischia di ridurne le potenzialità in ordine al miglioramento professionale. In realtà, la visita in aula può costituire un'importante occasione di riflessione, utile per il miglioramento e lo sviluppo professionale dei docenti, ma anche per la ricerca didattica. Il presente contributo illustra l'impianto metodologico di un progetto di ricerca-intervento, che chi scrive ha condotto con un gruppo di docenti della formazione professionale della Provincia. Avviato come supporto formativo ai 26 docenti che stavano seguendo il corso abilitante nell'anno scolastico 2010-11, il progetto si è sviluppato contemporaneamente anche nel senso della ricerca, con il ricorso al metodo della videoripresa di pratiche didattiche (Rook e MacDonald, 2011; Goldman et al., 2009) e dell'analisi di racconti di pratica professionale (Tacconi, 2011). La visita in aula per l'osservazione di una lezione, la videoripresa di una lezione e la costruzione di ulteriori narrazioni di tale evento sono infatti dispositivi che possono ben coniugare le istanze della formazione e della ricerca. Per i docenti l'analisi della videoregistrazione di una lezione, singolarmente o in gruppo, può rappresentare una preziosa esperienza formativa: il video permette di vedersi e di ascoltarsi, anche ripetutamente, di osservare l'atmosfera complessiva della classe e le reazioni degli allievi alle proprie azioni di insegnamento; analizzando sul video le dinamiche dei singoli e della classe, un insegnante può riflettere sulla propria pratica e identificare le strategie e le tecniche che meglio hanno funzionato e quelle che invece hanno bisogno di essere riviste o modificate. L'osservazione in aula e la videoripresa possono costituire anche utili tecniche di raccolta dati per la ricerca sull'insegnamento, non solo quella di approccio sperimentale, basata sull'uso di modelli e griglie di osservazione, ma anche quella di taglio qualitativo, fondata sull'approccio dell'analisi di pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2011), che intenda mettere in parola il sapere sull'insegnamento che gli insegnanti sviluppano nella loro esperienza e il senso che essi stessi danno a tale pratica. È proprio in questa cornice epistemologica che si inserisce il progetto di cui qui di seguito viene descritta l'articolazione metodologica.

La fase di preparazione alle videoriprese

Sia quando lo scopo delle visite in aula e delle relative videoriprese sono l'autoriflessione e il miglioramento professionale, sia quando l'obiettivo è costituito dalla generazione di nuova conoscenza sull'insegnamento, tale evento va pianificato con cura e attenzione. La preparazione che viene qui descritta si è svolta tra la fine di giugno e l'inizio di novembre 2011.

Gli incontri preliminari

Per rendere la visita in aula un'esperienza significativa per i docenti e facilitare la riflessione, era innanzitutto necessario costruire un clima di reciproca fiducia. È stato

dunque importante poter innestare il progetto di ricerca nell'ambito del corso abilitante. Era nostro intento collocare la visita in aula all'interno di un percorso che facesse acquisire familiarità con le narrazioni di pratica e facesse diventare proprio la visita un momento importante per la costruzione di narrazioni dense dell'evento didattico. Per questo, abbiamo dedicato alcuni moduli formativi a illustrare e a sperimentare in aula un approccio narrativo alla ricerca didattica. In un primo modulo, della durata di otto ore, sono stati presentati ai docenti alcuni brani tratti da testi di insegnanti scrittori (Starnone, 1995; Fiori, 2003; McCourth, 2006), accompagnati da uno stimolo riflessivo che guidasse ad analizzare il brano stesso e a creare un racconto libero di episodi analoghi, tratti dalla propria esperienza. In questo primo incontro non si trattava di raccogliere dati, ma di costruire un clima di fiducia e di presentare l'approccio facendone gustare una prima diretta esperienza. Durante il secondo modulo, si sono innanzitutto proposti ai docenti alcuni esempi di buone narrazioni di pratica, anche qui con l'invito ad analizzare i testi e a evidenziarne le principali caratteristiche (concretezza, ricchezza di dettagli, frequente ricorso al discorso diretto, intensità emotiva, ecc.). La costruzione di un racconto personale è avvenuta poi in risposta alla seguente consegna: «Racconta un episodio in cui hai avuto anche tu la percezione che una tua pratica didattica avesse concretamente contribuito a far cadere l'opaco dagli occhi dei tuoi allievi...». Ciascun docente veniva in un primo momento invitato a generare un abbozzo scritto del proprio racconto. In un secondo momento, chi desiderava poteva raccontare agli altri il proprio racconto e precisarlo, anche sollecitato dalle loro domande. Solo dopo la conclusione del modulo, i docenti venivano invitati a riscrivere il proprio racconto e a inviarlo al ricercatore. Nel terzo modulo, dopo una condivisione sull'esperienza della scrittura, è stato presentato ai docenti un testo con la raccolta di tutti i racconti generati nella fase precedente. La consegna, questa volta era di individuare, attraverso un processo di analisi dei testi, gli «elementi che hanno inciso sulla qualità delle azioni didattiche e che, nelle situazioni narrate, hanno fatto la differenza». In seguito, si è attivato un confronto tra gli elementi emersi nell'analisi, dal basso, e la griglia di indicatori utilizzata in Provincia nelle procedure di valutazione dei docenti basate sulla visita in aula. Ne è emersa la raccolta di indicatori che riportiamo nella tabella seguente.

1. Strutturazione

La lezione si aggancia a ciò che è stato appreso prima;

Le informazioni vengono presentate in modo strutturato;

Il docente si esprime in modo chiaro e comprensibile;

I termini tecnici vengono definiti;

Le consegne di lavoro sono formulate in modo preciso e agli allievi risulta chiaro cosa è loro chiesto di fare;

Il tempo a disposizione per le varie attività è adeguato.

2. Orientamento agli obiettivi

La lezione si orienta a obiettivi indicati nel progetto del corso;

Gli obiettivi a cui si tende vengono formulati in modo chiaro;

Il docente fa emergere le connessioni interne all'area disciplinare e quelle esistenti con altri campi di esperienza;

La lezione consente di operare connessioni tra i saperi e l'ambito professionale.

3. Motivazione

Il docente sa agganciare l'orizzonte di esperienza e/o gli interessi degli allievi;

Il docente riesce a rendere gli allievi consapevoli del senso che la lezione può avere;

Le consegne di lavoro sono articolate e chiare;

Il docente rinforza i progressi individuali con un corretto utilizzo della lode e con interventi incoraggianti;

Il docente si dimostra egli/ella stesso/a interessato/a agli obiettivi indicati e ai temi trattati.

4. Variabilità delle modalità didattiche

Vengono utilizzate diverse metodologie (ad esempio, lezione dialogata, lavoro per progetti, lavoro libero...);

I metodi di insegnamento variano a seconda degli obiettivi;

Si utilizzano anche – con attenzione all'età degli allievi – modalità di lavoro specifiche per la disciplina;

Nelle fasi di lavoro cooperativo, gli allievi apprendono gli uni dagli altri.

5. Apprendimento autonomo

Gli allievi hanno l'opportunità di sviluppare (o di esercitarsi in) competenze disciplinari e/o metodologiche;

Gli allievi hanno l'opportunità di sviluppare (o di esercitarsi in) competenze personali e/o sociali;

Gli allievi ricevono stimoli per riflettere su e migliorare le proprie strategie di apprendimento;

Gli allievi hanno l'opportunità di sviluppare (o di esercitarsi in) competenze nell'utilizzo di tecnologie digitali.

6. Supporto individualizzato

Il docente offre un aiuto a quegli allievi che non capiscono o non riescono a fare quanto richiesto;

Il docente non guarda solo i risultati di apprendimento ma anche i progressi e le difficoltà che gli allievi manifestano;

Il docente formula consegne di lavoro differenti in base alle potenzialità e/o agli interessi degli allievi;

Gli errori degli allievi vengono utilizzati costruttivamente per favorire apprendimento.

7. Gestione della classe

La lezione si basa su un sistema di regole negoziate, che aiuta a bloccare sul nascere eventuali comportamenti disturbanti;

Il docente mantiene lo sguardo su ciò che fanno gli allievi;

Il docente si preoccupa di utilizzare in modo effettivo il tempo (puntualità, assenza di tempi morti);

Il docente fa riferimento a una chiara pianificazione, ma riesce a essere flessibile in base agli spunti che vengono dagli allievi o dalla situazione.

8. Clima

Il docente assume e promuove un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento e delle cose da fare;

Le relazioni tra docente e allievi sono serene e non denotate da paura;

Gli allievi si rapportano tra di loro con reciproco rispetto;

Il modo di parlare del docente è amichevole e valorizzante;

Tutti gli allievi vengono coinvolti nell'attività didattica.

9. Verifica e controllo dell'apprendimento

Le consegne di lavoro si pongono a un adeguato livello di richiesta (né troppo alto né troppo basso);

Gli allievi imparano ad applicare il loro sapere a diversi campi;

La lezione prevede dei momenti di esercitazione;

La lezione prevede momenti in cui gli allievi producono e presentano delle sintesi di quanto fatto;

Viene verificato il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento;

I compiti per casa (se presenti) vengono controllati e discussi.

Tabella 1 – Indicatori di qualità dell'azione didattica.

Il quarto modulo è stato innanzitutto dedicato alla restituzione ai partecipanti di un primo report dal titolo «Dire la pratica dei formatori della Provincia di Bolzano», che presentava i risultati dell'analisi condivisa dei racconti raccolti nella prima fase del percorso, con l'inserimento di ampi estratti dei racconti dei partecipanti. In questo modo, si consentiva ai docenti di validare e integrare tali risultati.

La presentazione della visita in aula con videoripresa come opportunità di sviluppo professionale

Sempre nel corso del quarto modulo, è stata presentata ai partecipanti la visita in aula da parte di un esperto esterno come occasione per riflettere e focalizzare l'attenzione sul metodo di insegnamento e su quegli elementi di qualità dell'agire didattico che erano stati elaborati e condivisi nell'incontro precedente. L'intenzione era di sganciare il più possibile, nella percezione dei partecipanti, l'esperienza della visita che avrebbero fatto con l'esperto, da quella con la commissione di valutazione, e di aprire la possibilità di vivere la visita come un'esperienza ricca di significato in sé e non solo in funzione dell'abilitazione all'insegnamento. Sono stati perciò presentati alcuni modelli operativi (si

veda Gross Davis, 2009, pp. 472-488) e si è rilevato il valore aggiunto che avrebbe potuto assumere la ripresa video della lezione stessa.

La pianificazione delle visite e la scelta della lezione da far oggetto di visita

In seguito, sono state pianificate le visite in aula che sarebbero state videoriprese, incrociando la disponibilità dei docenti e dei due esperti. Ai partecipanti al percorso abbiamo consigliato di scegliere per la visita e/o per la videoripresa una lezione che consideravano tipica del proprio modo di insegnare e che includesse almeno un momento di presentazione, una discussione e un'esercitazione attiva. Per concordare le date e gli intrecci di disponibilità, si è rivelato utile contattare i docenti telefonicamente. Abbiamo notato che questo contatto e il colloquio telefonico che ne seguiva spesso aiutavano a ridurre la tensione che inevitabilmente era associata alla visita in aula da parte di un esperto. Abbiamo infine chiesto ai docenti di inviare, qualche giorno prima della visita, all'esperto che li avrebbe visitati in aula, una copia della loro pianificazione relativa alla lezione, anche solo in forma di abbozzo, con una breve descrizione della classe, l'indicazione degli argomenti che avrebbero affrontato, gli obiettivi, le attività e i materiali predisposti per la lezione.

La presentazione della visita e della videoripresa agli allievi

Sempre nel corso del quarto modulo, abbiamo voluto dare ai partecipanti qualche indicazione su come presentare la visita videoregistrata agli allievi. Si tratta di precisare che l'osservatore invitato e l'operatore incaricato di riprendere la lezione con la videocamera saranno in aula per osservare le azioni di insegnamento (e non loro e il loro modo di stare in aula). È utile far conoscere agli allievi gli scopi dell'osservazione (analizzare l'attività del docente, fornire al docente un feedback sul suo modo di insegnare, generare sapere sull'azione di insegnamento, ecc.) e che cosa l'osservatore o gli osservatori faranno (prendere nota, videoregistrare, ecc.) o non faranno (ad esempio, partecipare alla lezione). Gli allievi possono diventare straordinari alleati nell'impresa di migliorare l'insegnamento e il renderli consapevoli che anche i loro insegnanti sono impegnati in un processo di continuo apprendimento assume, dal punto di vista pragmatico, un significato ben più ricco di quello che avrebbe qualsiasi semplice esortazione verbale a imparare. Ai genitori degli allievi minorenni e agli allievi maggiorenni è stato richiesto all'inizio dell'anno di formalizzare il proprio consenso a essere videoripresi in aula. In alcuni casi, si è rivelato utile concordare con gli allievi una zona non coperta dal video per coloro che non avessero voluto comparire.

La predisposizione degli aspetti tecnici della videoripresa

Non essendo disponibile un'aula già predisposta per la videoregistrazione, abbiamo ritenuto opportuno coinvolgere in questa fase della ricerca un operatore che potesse seguire tutti gli aspetti tecnici legati alla videoripresa e alla successiva predisposizione dei montaggi. La videocamera digitale non è per nulla intrusiva e non richiede particolare illuminazione. È stato importante anche assicurare il/la docente che nessuno, eccetto lui/lei, sarebbe stato autorizzato a visionare il video senza il suo consenso e che a lui/lei sarebbe stato consegnato il video integrale riversato su DVD.

La realizzazione delle videoriprese

Dopo la fase di preparazione e di pianificazione, siamo passati alla fase di realizzazione delle visite stesse, in un periodo che va da novembre 2010 a gennaio 2011. L'incontro con il/la docente che sarebbe stato osservato avveniva alcuni minuti prima della visita in aula e serviva a mettere il/la docente a proprio agio. Nella maggior parte dei casi, abbiamo collocato la videocamera su un cavalletto fisso, posto sul fondo dell'aula, rivolta al docente, con gli allievi ripresi di spalle. Le diverse tipologie di lezione o i vari momenti in cui era articolata una lezione hanno orientato a discostarsi da questa collocazione della videocamera ogni volta che lo si è ritenuto opportuno per meglio afferrare la dinamica attivata dal docente. All'inizio, la telecamera generava spesso un po' di imbarazzo nel docente, meno frequentemente negli allievi, ma questa fase veniva presto superata e l'attenzione si concentrava sull'azione di insegnamento. L'osservatore, sempre accompagnato dal tecnico, dopo una breve presentazione agli allievi, assicurava in aula una presenza discreta, collocandosi in un angolo che gli facesse guadagnare una visuale completa sul gruppo. Libero dalla preoccupazione di seguire gli aspetti tecnici della videoripresa, poteva concentrarsi sulla stesura di vere e proprie note di campo. Si è proceduto disegnando innanzitutto una pianta dell'aula con l'indicazione dei banchi, riportando, in corrispondenza dei posti, i nomi degli/delle allievi/e, via via che venivano pronunciati dal docente, che li interpellava, o dai/dalle compagni/e. Ai nostri appunti aggiungevamo qualche notazione sul contesto fisico (disposizione degli arredi nello spazio, attrezzature, pareti ecc.). Inoltre, cercavamo di annotare con cura e ricchezza di dettagli le azioni del docente (la focalizzazione della ricerca era proprio su questo) e degli allievi, gli accadimenti imprevisti e alcuni frammenti dell'interazione tra docente e allievi/e o degli/delle allievi/e tra loro. L'obiettivo era di avere a disposizione del materiale ricco da utilizzare nel colloquio con il singolo docente, che avrebbe seguito immediatamente la visita, ma anche delle note attraverso le quali poter poi costruire una «descrizione densa» dell'evento didattico. L'uso di due penne, di colore diverso, ci consentiva di distinguere le notazioni descrittive da eventuali note riflessive e commenti del ricercatore.

L'utilizzo delle osservazioni e dei video come dispositivi formativi

Un primo utilizzo dei materiali raccolti durante l'osservazione (note di campo e video) assolveva a una esplicita richiesta formativa da parte dei docenti e dell'amministrazione. Sebbene le fasi del processo formativo non siano nettamente separabili da quelle del processo di ricerca, si possono individuare alcuni momenti, individuali e di gruppo, che sono stati dedicati ad attivare una specifica riflessività sulla visita in aula e hanno assunto una valenza prevalentemente formativa.

Il feedback ai singoli docenti immediatamente dopo la visita in aula

Ciascuna visita in aula da parte di un esperto è stata seguita da un colloquio con il docente, della durata di circa un'ora, per riflettere a caldo sulla lezione. Il colloquio prendeva avvio da una condivisione di impressioni generali rispetto all'andamento della lezione: «Come ti sembra sia andata la lezione? Che cosa è andato bene? Che cosa è andato meno bene?». A questo primo scambio, seguiva l'evidenziazione da parte

dell'esperto dei punti di forza della lezione, di quegli elementi cioè che avevano funzionato, che erano risultati efficaci, nel senso che, ad esempio, avevano attivato l'attenzione degli allievi e il loro coinvolgimento. Spesso era proprio lo sguardo dell'esperto che aiutava i singoli docenti a identificare i punti di miglioramento possibile, ma anche i punti di forza, riducendo la tendenza di diversi di loro a essere ipercritici con se stessi. Per lo scambio, l'esperto poteva attingere alle sue note. Una particolare attenzione è stata dedicata all'utilizzo di un registro descrittivo, (ad esempio: «Ho notato che quando hai fatto questo, quel ragazzo si è girato e ha rivolto lo sguardo verso di te»,) e non valutativo. Spesso il colloquio individuale con il docente offriva indicazioni rispetto alla situazione specifica di alcuni/e allievi/e o a eventi pregressi, oppure consentiva di far luce su aspetti non immediatamente visibili (emozioni e processi di pensiero del docente) durante la visita. Per questo l'esperto continuava, durante il colloquio, ad annotare sul proprio quaderno tali elementi e le sue riflessioni.

L'analisi del video della lezione da parte dei singoli docenti

Successivamente alla visita, i file video sono stati riversati su DVD. A ciascun docente è stato consegnato il DVD con il girato integrale della sua lezione. L'invito era quello di riguardare più volte il video. La prima volta che ci si rivede in un video, infatti, normalmente si prova un certo disagio, si fatica a riconoscere i propri gesti, il proprio aspetto o il suono della propria voce. Per questo è importante riguardarsi almeno una seconda volta.

Una prima forma di analisi che abbiamo suggerito era quella che poteva essere condotta a partire dalla griglia di indicatori di qualità dell'azione didattica che avevamo elaborato insieme nelle fasi precedenti del percorso (si veda la Tabella 1) o di altre griglie strutturate che avevamo fornito (Gross Davis, 2009). La riflessione a partire da griglie, cioè da un modello di azione didattica che guidi nell'analisi, di per sé congruente con approcci di ricerca di tipo sperimentale, è stata qui proposta in una prospettiva di formazione, più che in una prospettiva di ricerca. Risultava infatti utile stimolare negli insegnanti una riflessione sul proprio agire che fosse compatibile con i tempi ristretti normalmente a disposizione e fornisse loro strumenti per prepararsi alla visita da parte della commissione di valutazione. Abbiamo poi suggerito di focalizzare l'analisi su alcuni aspetti specifici o singoli elementi della griglia: la struttura o articolazione complessiva della lezione, il clima nella classe, il modo di presentare i contenuti, il modo di porre domande e il tipo di domande poste, le risposte alle domande degli allievi o i commenti ai loro interventi, gli aspetti non verbali della comunicazione (da cogliere magari provando ad analizzare il video senza l'audio) ecc. In particolare abbiamo suggerito di soffermarsi nell'analisi di ciò che avevano fatto bene.

La stesura di un diario da inserire nel proprio portfolio

Dato che, nel corso abilitante, ai partecipanti viene richiesto di tenere un portfolio individuale, abbiamo concordato con l'amministrazione e i docenti di inserire nel portfolio una riflessione sull'esperienza della visita articolata in tre punti: a) la

ricostruzione narrativa dell'evento, da realizzare prima della visione del video (si veda sotto, al punto 4.1); b) alcune note riflessive, ricavate dall'analisi del video, che identificassero i punti di forza e le aree che avevano bisogno di essere migliorate («Come mi sono sentito/a durante la visita in aula? Che cosa ho fatto bene? Che cosa avrei potuto fare meglio? Se potessi rifare questa lezione, cosa cambierei?»); c) l'abbozzo di un piano di azione per ottenere tale miglioramento. Tutti i materiali prodotti per questa sezione del portfolio sono stati raccolti dai ricercatori.

Gli incontri di riflessione in gruppo

I video possono essere utilizzati anche come spunto di partenza per un confronto intersoggettivo. A questo sono stati dedicati i moduli successivi alla visita in aula, svoltisi tra gennaio e maggio 2011. Un primo modulo è stato impostato come riflessione sull'esperienza della visita (sensazioni, emozioni, pensieri, guadagni conoscitivi ecc.), a partire da una condivisione dei materiali elaborati. In quella sede sono stati analizzati anche i canovacci delle lezioni, individuandone punti di forza e punti di debolezza e generando, a partire da essi, un repertorio di modalità e formati, più o meno strutturati, per gestire la progettazione di una lezione. Un secondo modulo è stato dedicato a focalizzare la riflessione sulle dinamiche di gestione del gruppo classe, a partire dall'analisi condivisa di alcuni spezzoni di video. Nel terzo modulo la riflessione è stata orientata sulle «consegne di lavoro» e i compiti di apprendimento, sempre a partire dall'analisi di alcuni spezzoni di video. Nel quarto modulo abbiamo portato l'attenzione dei docenti sul dare e ricevere feedback, nella prospettiva di stimolare il ricorso a visite reciproche (reciprocal review), anche al di là del corso di abilitazione. Di ogni video abbiamo proiettato in aula i primi dieci minuti, stimolando i partecipanti a formulare un feedback al/alla collega e ragionando poi, attraverso una meta-riflessione, sulle regole del dare e ricevere feedback. Un ultimo modulo è stato dedicato a una ricostruzione cognitiva di tutto il percorso, a una prima restituzione complessiva dei risultati che andavano emergendo e a una valutazione condivisa sul significato che l'esperienza aveva assunto per ciascuno.

L'analisi dei video in una prospettiva di ricerca

Il presupposto su cui si fonda la ricerca è che il punto di vista del docente sulla pratica sia rilevante e significativo e che il processo di costruzione di nuova conoscenza sull'insegnamento non possa che avvenire attraverso la collaborazione tra ricercatore e pratici (Damiano, 2006). L'osservazione dei docenti nel loro contesto naturale e le successive azioni di analisi assumono dunque valore non solo per la formazione, ma anche per un processo di ricerca che voglia dar voce a quel sapere che si sviluppa solamente dentro la concretezza delle situazioni, in dialogo con esse.

Anche se, in un'ottica formativa, avevamo utilizzato o proposto di utilizzare delle griglie di analisi, eravamo consapevoli che analizzare i dati raccolti e in particolare le videoriprese delle visite in aula secondo un approccio fenomenologico (Mortari, 2007) comportava l'assunzione di un atteggiamento che non mirasse tanto a stabilire

l'adeguatezza di ciò che veniva osservato rispetto a un modello predefinito, quanto ad accedere all'esperienza vissuta dai soggetti e illuminarne il senso. L'analisi fenomenologica richiede all'osservatore di assumere la postura non valutante di chi intende davvero ascoltare e imparare da quello che ascolta e vede. L'approccio fenomenologico teneva poi viva in noi la consapevolezza che il processo di osservazione influenzava inevitabilmente ciò che andavamo osservando e che sarebbe stato dunque necessario presidiare con particolare attenzione i dati stessi e le azioni di ricerca. Questo presidio è avvenuto attraverso la stesura di un diario da parte del ricercatore in tutte le fasi della ricerca.

Eravamo poi consapevoli che la ricchezza di sfumature dell'esperienza pratica potesse essere messa in evidenza solo attraverso la narrazione. La qualità della pratica non può essere misurata, può però essere mostrata e raccontata da diversi punti di vista. Per questo si è scelto di privilegiare la narrazione anche nell'analisi dei video.

La costruzione del resoconto narrativo della lezione da parte del docente

Abbiamo già ricordato sopra (punto 3.3) che ai docenti avevamo chiesto, tra le altre cose, di inserire nel loro portfolio e di inviare ai ricercatori un resoconto narrativo della lezione che era stata fatta oggetto di visita. Avevamo chiesto di costruire questo racconto, a caldo, prima di vedere e di analizzare il video, dando la consegna di utilizzare la terza persona, senza per questo rinunciare a esprimere anche pensieri ed emozioni e a dar voce anche a ciò che accadeva «dentro» di loro.

La costruzione del resoconto narrativo da parte dell'osservatore

Anche i ricercatori hanno steso un resoconto narrativo della visita in aula, attingendo alle proprie note di campo e producendo una descrizione il più possibile fedele e densa dell'evento osservato. Abbiamo cercato di tenere distinte la descrizione e le nostre riflessioni e interpretazioni su quanto osservato, che del resto avevamo in buona parte fatto oggetto di scambio con i docenti durante gli incontri che avevamo avuto con i singoli immediatamente dopo la visita in aula.

La costruzione di un racconto unico della lezione a partire dall'intreccio delle varie fonti: racconti e video

A questo punto avevamo a disposizione tre fonti relative a uno stesso evento: il racconto del docente, il racconto del ricercatore e il video della lezione. Anche la videoripresa rappresenta infatti una narrazione, assume un punto di vista, coglie alcuni aspetti e ne lascia in ombra altri. A partire da questi materiali, procedendo un po' come fanno gli storici, che si trovano a intrecciare tra loro diverse fonti, abbiamo costruito un ulteriore racconto, attraverso successivi aggiustamenti e integrazioni, tenendo sempre gli occhi aperti sulla storia e cercando di seguirne la trama (plot) con sensibilità ermeneutica. Ci soffermavamo in particolare su quegli elementi rispetto ai quali le ricostruzioni narrative divergevano. In questi casi, il ricorso al video, come ulteriore versione del racconto, ci consentiva di integrare i vari punti di vista. Rivedere più volte il materiale girato ci permetteva inoltre di cogliere la rilevanza di aspetti che, a una prima visione, ci erano sembrati poco interessanti e trascurabili. Tali racconti, ancora in fase di ultima redazione, verranno presto inviati ai docenti per essere da loro validati e integrati in un lavoro che si

configura come un vero e proprio esercizio di co-writing. Saranno proprio questi i testi da cui partire per un'ulteriore analisi delle pratiche che della pratica didattica porti a costruire una teoria dal basso (grounded).

Conclusione provvisoria

Non si dà separazione netta tra formazione e ricerca (Bove, 2009), anche se, nella formazione abbiamo trovato utile l'utilizzo di griglie e check-list per analizzare i video, mentre, nella ricerca, abbiamo considerato più utile il ricorso alla costruzione di testi narrativi che, attingendo anche ai video, aiutassero i pratici a far emergere il sapere incorporato nel tessuto della loro esperienza vissuta.

Sul versante della formazione, possiamo affermare che il percorso ha prodotto nei docenti un aumento di riflessività e di consapevolezza rispetto alle varie dimensioni implicate nella pratica e una crescita del repertorio di strategie e strumenti a disposizione della comunità professionale. Lo attestano in particolare i feedback dei docenti e la qualità delle scritture riflessive inserite nel portfolio. Un incontro con i dirigenti e i membri delle commissioni di valutazione ha permesso poi di cogliere anche un miglioramento del clima complessivo all'interno delle singole realtà scolastiche di provenienza, legato soprattutto dall'aumento di fiducia reciproca che la condivisione di storie e il coinvolgimento in processi di visita reciproca richiedono e insieme generano. Anche sul versante della ricerca, nonostante la criticità costituita dalla difficoltà di governare un processo così complesso e di armonizzare i tempi richiesti dalla ricerca con i tempi stabiliti del percorso formativo, i guadagni sono stati e si prospettano essere piuttosto consistenti. Un primo significativo prodotto è costituito dai racconti stessi, nella loro pluralità di versioni, espressione di una molteplicità di sguardi e possibili fonti di riflessioni ulteriori proprio a partire dalla loro diversità. L'analisi fenomenologica dei testi è ancora da completare e ai docenti che hanno partecipato alla ricerca va ancora restituita una narrazione complessiva che attinga ai racconti co-costruiti nel processo e da essi si lasci legittimare. Un tema da approfondire sarà però quello dell'effettiva possibilità di andare oltre la raccolta di singoli casi, per quanto emblematici e organizzabili in categorie, e generare una teoria didattica che, pur consapevole della propria parzialità, possa dirsi utile e significativa anche per altri soggetti, oltre a quelli coinvolti.

Bibliografia

- Bove C. (2009), *Metodologie visuali e formazione. Analisi di due esempi di ricerche*. In Id. (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 66-94.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- Fiori U. (2003), *Tutto bene, professore?*, Milano, Baldini&Castoldi.

- Goldman R., Pea R., Barron B. e Derry S.J. (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Milano, Raffaello Cortina Editore., Titolo originale: Video Research in the Learning Sciences, 2007.
- Gross Davis B. (2009), *Tools for teaching, second edition*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Laneve C. (2005), a cura di, *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola.
- McCourth F. (2006), *Ehi, prof!*, Milano, Adelphi.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Rook M.M. e McDonald S.P. (2011), *Digital records of practice: A literature review of video analysis in teacher practice*, URL:
http://innovation.ed.psu.edu/assets/KrauseInnovationStudio_SITE2012.pdf.
- Starnone D. (1995), *Solo se interrogato*, Milano, Feltrinelli.
- Tacconi G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli